

رخسار بی پرده

نویسنده: پری نودلמן
برگردان: بنفشه عرفانیان

تصاویر به شیوه‌های گوناگونی در تأثیر روایی کتاب‌های تصویری سهیم می‌شوند حتی اگر این نظری غیرمنطقی باشد. من (نویسنده) نیز همانند بسیاری از بزرگسالان آمریکای شمالی که با کودکان سر و کار دارند، اختصاص دادن جایگاهی به تصاویر در ادبیات کودکان را امری بدیهی می‌دانم. با این حال، دلایل خوبی برای زیر سؤال بردن این تصور وجود دارد، تعدادی هستند که به دو دلیل چنین می‌کنند: ابتدا، تصاویر در آموزش خواندن سازنده نیستند، دوم تصاویر می‌توانند تخیل کودکان را محدود کنند.

همان‌گونه که در فصل اول اشاره کردم، پژوهش‌ها این نتیجه را تأیید می‌کنند که تصاویر گاهی می‌توانند خوانندگان جوان را از عمل خواندن دور کنند، و هر که شاهد درگیری کودکان با اولین اشخاصی باشد که برای آن‌ها کتاب می‌خوانند و به ریشه‌های مشکلات آن‌ها توجه کند دلیلی برای شک کردن به سودمند بودن تصاویر در کتاب‌ها خواهد داشت. این تصاویر از لحاظ نظری فضایی برای درک آن‌چه واژگان بازنمایی می‌کنند برای کودکان فراهم می‌آورند؛ آن‌ها تصویر یک سگ را می‌بینند و آن را به عنوان یک سگ می‌شناسند و سپس می‌توانند از اطلاعات تصاویر برای رمزگشایی از واژه‌ی «سگ» استفاده کنند. با این حال تصاویر در پیوند با این‌گونه اطلاعات مربوط به زبان آن‌قدر مبهم هستند که بیش از آن‌که به کودکان کمک کنند آن‌ها را گیج می‌کنند. کودکی که حدس می‌زند تصویر فقط به‌طور کلی حیوانی را نشان داده یا یک سگ گله‌ی جزیره‌ی شتلند، تصویر را برای رمزگشایی از واژه‌ی واقعی در صحنه سودمند نمی‌یابد. حتی کودکی که به‌طور قطعی حدس می‌زند که تصویر سگی را نشان می‌دهد به آسانی از اطلاعات به عنوان جایگزینی برای عمل خواندن استفاده می‌کند و به جای کوشش حقیقی برای رمزگشایی از حروف و خواندن واژه کتاب را با تأویل تصاویرش درک می‌کند. کودکانی که قادر به خواندن متن کتاب با تصاویر هستند، در برخورد با همان متن بدون تصاویر دچار مشکل می‌شوند.

بنابراین بحثی جدی درباره‌ی ارزش آموزشی تصاویر مطرح می‌شود؛ تصاویر نه تنها برای هدف آموزش خواندن سازنده نیستند بلکه جذابیت آن‌ها که توجیه رایج حضورشان در کتاب‌های تصویری است، شاید صرفاً توجه را از متن‌هایی که تصاویر قرار است شرح دهند، دور کنند. این به آن معنی نیست که تأویل تصاویر نباید نقشی در عمل خواندن داشته باشد بلکه فقط به این معنی است که نباید جای این عمل را بگیرد. در حقیقت، تصاویر فقط برای کسانی سازنده نیستند که نمی‌دانند چگونه باید از تصاویر استفاده کنند؛ «یولین گلد اسمیت»^۱ در کتاب «جستاری در تصویرگری»^۲ علاوه بر اشاره به کیفیت گیج‌کننده‌ی تصاویر در پژوهشی آشکار می‌کند افرادی که می‌دانند چگونه از تصاویر استفاده کنند در بیش تر موارد تصاویر را در عمل رمزگشایی و درک متن، مؤثر می‌دانند.

دومین حمله‌ای که به تصاویر می‌شود، آن است که تصاویر با نشان دادن ظواهر و شرایط شخصیت‌های داستان تخیل خوانندگان جوان را محدود می‌کنند. البته این درست است که حضور صرف یک تصویر در کتابی تصویری می‌تواند مانع تصور شخصی ما از داستان شود. اما این به همان اندازه درست است که بگوییم هر تجربه‌ی تازه‌ی خاصی توانایی ما برای تصور جایگزین‌ها را محدود می‌کند. دیدار از یک شهر برای نخستین بار مانع امتداد تصور ما درباره‌ی تصاویر تخیلی است که شاید از این شهر داشته باشیم. حتی خواندن واژگان یک داستان، بدون در نظر گرفتن تصاویر، با مجبور کردن ما برای تصویری کردن حوادثی خاص، خلاقیتمان را بیش از هنگامی محدود می‌کند که تصاویری را به‌طور تصادفی بدون این‌که قبلاً داستان را خوانده باشیم، تماشا کنیم.

بنابراین، محدودیت تخیلی که تصاویر به وجود می‌آورند لزوماً منفی نیست و شاید در واقع به غنای اثر هم بیافزاید؛ تصاویر اطلاعات خاص تری را در اختیار مخاطبین قرار می‌دهند تا به آن‌ها توجه کنند و آن‌ها را مبنایی برای تخیلات بیش تر و پیچیده‌تر قرار دهند. به علاوه، تصاویر منابع غنی اطلاعات روایی خاص و پیچیده‌ای هستند و با اتکاء به این امر نقش ویژه‌ای در قدرت ارتباطی و بی‌نظیر روایت کتاب تصویری ایفا می‌کنند؛ با این وجود متن‌های بیش تر کتاب‌های تصویری که از تصویرگری محروم هستند حقیقتاً آن‌قدر مبهم هستند که به خوانندگان خود مجال خلاقیت چندانی نمی‌دهند و این مطمئناً یک ضعف است نه قوت.

اما هنوز در یک مورد می‌توان حضور تصاویر را در نمونه‌های سنتی مانند کتاب‌هایی که براساس داستان‌های پریان نگاشته شده‌اند، مورد انتقاد قرار داد. این کتاب‌ها در جایی که به هیچ تصویری احتیاج ندارند، تصویرسازی شده‌اند. این داستان‌ها حتی به دلیل توانایی‌شان برای روایت شدن به شیوه‌های متفاوت، طی قرن‌ها بدون تصویر روایت شده‌اند. همان‌گونه که «برایان الدرسن»^۴ در کتاب «نگاهی به کتاب‌های تصویری»^۴ می‌گوید: «داستان‌های سنتی لزوماً یک گونه‌ی هنری شفاهی هستند. آن‌ها پیش از آن‌که به چاپ برسند روایت شده بودند و تمام تصویرسازی‌هایی که نیازمند آن‌ها بوده‌اند را در درون خود دارند.» (صفحه ۳۷).

آن‌چه اندرسن می‌گوید درست است؛ داستان‌های پریان به عنوان گونه‌ی هنر شفاهی، حقیقتاً تمام تخیلات تصویری مورد نیاز را دربردارند، اما این اعتراضی منطقی به نمونه‌های مصور این داستان‌ها نیست، زیرا هنگامی که داستان‌ها در کتاب چاپ شوند دیگر فقط هنر شفاهی به حساب نمی‌آیند، هنری که کیفیاتی کاملاً متفاوت دارد و تجربیاتی کاملاً متفاوتی را مطرح می‌کند. آن‌ها به ادبیات تبدیل می‌شوند و باید مانند ادبیات داوری شوند.

همان‌گونه که «والتر. جی‌آنگ»^۵ در بحث درباره‌ی هنر شفاهی می‌گوید، یک داستان شفاهی، توجه ما را به گونه‌های مختلف اطلاعات جلب می‌کند و داستان خوبی که با صدای بلند خوانده شود، شاید وقتی کسی در سکوت برای خود بخواند، چندان هم مطلوب نباشد. داستان‌های پریان در واقع از لحاظ نظریات قراردادی درباره‌ی ادبیات داستان‌های خوبی نیستند. آن‌ها دچار کمبود توصیف بصری با جزئیات بسیار هستند، ساخت غنی «واقعی» که آن‌ها به عنوان کیفیت روایتی که خوب نگاشته شده، تلقی می‌کنیم.

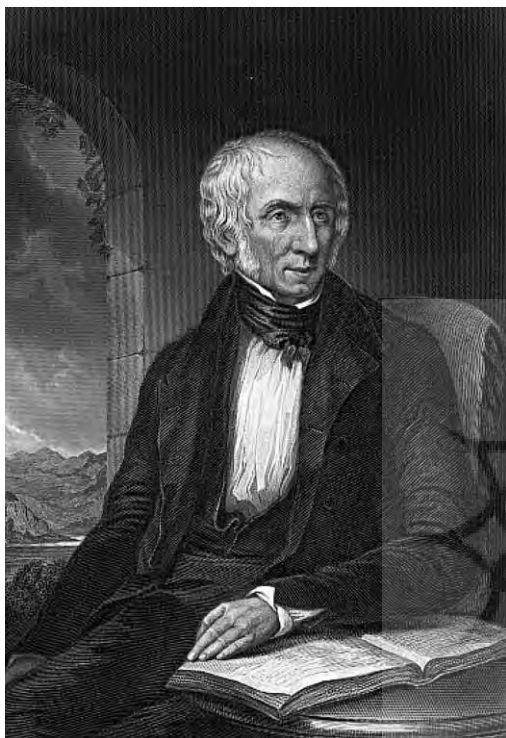
بالبال حال مشابه همین ضعف‌های داستان‌های شفاهی که در متن‌های نگارشی که ادبیات از آن‌ها ساخته وجود دارد، در متن‌های مصور هم دیده می‌شود، آن‌ها بر حرکت تأکید می‌کنند و جزئیات ظاهری پراکنده‌ای دارند و حرکت‌های سریع پر جزئیاتی را یکی پس از دیگری توصیف می‌کنند. در نتیجه، اضافه شدن تصاویر یک حرکت، امری منطقی است؛ این امر، متن شفاهی موفق‌تری را به یک متن نگاشته‌ی موفق دیگر بدون تغییر در متن تبدیل می‌کند. بعلاوه، تصاویر تأثیر سودمند عادی کردن داستان‌های پریان را در پی دارند - یعنی آن‌ها را به دیگرگونه‌های داستانی تبدیل می‌کنند که بزرگسالان با آن آشنایی دارند و خوانندگان جوان درحال گذراندن مرحله‌ی یادگیری برای درک آن‌ها هستند - بنابراین داستان‌های پرانی که در کنار تصاویر می‌آیند، فقط در کیفیات روایت کتاب‌های مصور سهیم می‌شوند.

کودکی که هیچ نمونه‌ی مصوری از کتاب‌های پریان را نخوانده باشد، کم‌تر یا بیش‌تر از کودکی که داستان شفاهی بدون تصویر را نشنیده محروم نشده است، زیرا هر یک از این دو گونه‌ی داستان، نمونه‌ای متفاوت از لذت تجربه‌ی روایی را پیش روی می‌نهند؛ اما کودکی که نه داستان‌هایی با صدای بلند را شنیده و نه نمونه‌های مصور آن‌ها را دیده و تنها تجربه‌اش از این داستان‌ها خواندن آن‌ها در سکوت و بدون تصویر است، از لذت هر دو گونه‌ی مهم محروم شده است.

"مک کین" ۶ و "ریچارد" ۷ اعتراض متفاوتی به اطلاعات بصری در نمونه‌های مصور داستان‌های پریان دارند که بی‌شک بیانگر آن است که تصاویر تخیل را سرکوب می‌کنند:

«تصویر کردن داستان‌های عامیانه‌ی خاص، به آن‌ها بعدی واژگانی می‌بخشد که باید به عنوان توفیقی چندوجهی به آن نگریست، حتی هنگامی که تصاویر خیلی خوب از کار درآمده باشند. تصویرگری‌هایی که شرحی به همراه دارند محتوا را نشان می‌دهند و این در داستان‌هایی که دارای عناصر فوق‌طبیعی (مانند ترول‌ها، جن‌ها، جادوگران و غیره) ۸ و قهرمانان مؤنث و مذکر نمادین هستند، گاهی مشکل ایجاد می‌کند، فقط هنگامی که تخیل شنونده در کار باشد، شخصیت‌های این‌گونه‌ی داستانی کیفیت آرمانی یا رمزآلود خود را بیش‌تر حفظ می‌کنند.» ۹ (نخستین کتاب‌های کودک، ص ۱۰۴) و این کیفیت حقیقتاً رمزآلود است اما لزوماً جالب نیست. پیش از این به بحث «آیزر» درباره‌ی نارضایتی‌ها از نمونه‌های سینمایی شده‌ی داستان‌هایی که از پیش با آن‌ها آشنایی داشته‌ایم، ارجاع دادیم؛ اما آیزر به کیفیت تأویل نشده و عینی تصاویر عکس‌گونه به عنوان منبع این نارضایتی اشاره کرد و تصویری که تصویرگران کشیده‌اند، در حقیقت، تأویلاتی هستند که از معنی بالقوه و هر چه مگر چیزی که جالب نباشد، انباشته شده‌اند. این نظر ارزش توانایی هنرمندان ماهر و تخیل‌گرا را نادیده می‌گیرد تا ما را به دیدن آن‌چه هیچ‌گاه برای خود تصور نکرده‌ایم وادارد؛ داستان سپیدبرفی که در تخیل هر انسان عادی جای می‌گیرد، لزوماً آرمانی‌تر از سپیدبرفی‌هایم نیست، فقط مبهم‌تر و به نظر من از جذابیت کم‌تری برخوردار است.

اما با وجودی که بیش‌تر بزرگسالان موافق هستند که نمایش شکسپیر در مقایسه با یک صحنه‌ی نمایش خالی باعث می‌شود بیش‌تر فکر و حس کنیم، اصرار داریم، که کودکان به صحنه‌های خلوت تری احتیاج دارند، و تولیدات تخیلات دیگر



ویلیام وردزورث



و غنی‌تر می‌تواند شعله‌ی تخیلات جوانان را خاموش کند. به نظر می‌رسد این تضاد مربوط به تفکر «وردزورثی» ۱۰ باشد که کودکان خردی فوق‌العاده را با خود به این جهان می‌آورند، توانایی دیدن آن‌ها نسبت به بزرگسالان بیش تر است. تخیل کردن «معصومانه‌ی شان» بینشی متفاوت و بهتر از واقعیتی که بزرگسالان می‌خواهند با آن‌ها تقسیم کنند به دنیا می‌دهد، دنیایی آرمانی‌تر و به نوعی رمزآلود و درک‌ناشدنی. دادن اطلاعاتی بیش از حد درباره‌ی شیوه‌های محدود و بزرگسالانه، دید ما نسبت به واقعیت یا تصور کردن تخیلاتمان، این بینش را ذایل و خراب خواهد کرد. در سال‌های اخیر، توجه بسیاری به «ناپدید شدن» کودکی شده و باید توجه بسیاری به این حقیقت کرد که کودکان زودتر از سن خود بالغ می‌شوند و فعالیت‌های «کودکانه» را مثل داستان‌های پریان زودتر کنار می‌گذارند که نشان‌گر بدبینی شدید درباره‌ی دنیا است. به بیان دیگر، معصومیت آن‌ها کم‌تر می‌شود. اما باور این‌که دادن بینش به کودکان درباره‌ی احتمالات پیچیده‌ی این دنیا کاری خطرناک است درست نیست، زیرا تشویق آن‌ها به تقلید کردن از رفتارهای پیچیده‌ی بزرگسالان به ظاهر بالغ اشتباه گرفتن دو چیز متفاوت با یکدیگر است. دانش جهان لزوماً به گرایشی بدبینانه به دنیا ختم نمی‌شود. بزرگسالان حقیقتاً متفکر به ندرت بدبین‌ترین آن‌ها هستند. گذشته از این، بزرگسالان به ظاهر بالغ که چنین رفتارهای بدبینانه‌ای دارند شاید خودشان متهم به تسلیم شدن در برابر رفتار بچگانه باشند؛ بدگمانی به تخیلات و بدبینی لزوماً نشانه‌های فرد بالغ نیست، و رفتارها بچگانه‌ی بزرگسالان امروزی که کودکان امروزی مکرراً از آن تقلید می‌کنند - یعنی خودمحوری، بی‌تفاوتی درباره‌ی دیگران، پیروی از اعمال در پی هم، و غیره - شاید صرفاً دستکاری نکردن رفتارهای کودکی خود بزرگسالان باشد، رفتارهای مردم بدون دانش حقیقی دنیای پیچیده. شاید در واقع این بلوغ باشد که ناپدید می‌شود نه کودکی.

اگر می‌خواهیم مانع این ناپدید شدن بشویم، پس باید تلاش کنیم تا کودکان را خردمند و متفکر سازیم. همان‌طور که روان‌شناس رشد، تأکید می‌کند، کودکان متفاوت با بزرگسالان فکر می‌کنند. اما هیچ‌کس این موضوع را رد نمی‌کند که این امر فقط به این دلیل است که کودکان دسترسی کم‌تری به الگوهای فکری بزرگسالان دارند، زیرا هیچ‌کس سعی نکرده به آن‌ها بیش‌تر بیاموزد - زیرا آن‌ها فقط بی‌تجربه هستند. در هر صورت، نباید از اعتقاد آرمان شهری خود به بی‌گناهی آن‌ها به عنوان دلیلی برای ناآگاه نگه داشتن آن‌ها استفاده کنیم. اگر با کودکان نه به عنوان موجوداتی متفاوت که از تفکر بالغ عاجز هستند بلکه به عنوان مبتدیانی رفتار کنیم که می‌خواهند تفکر بالغ را بیاموزند و می‌توانند و نیاز دارند که آن را تجربه کنند، در آینده پیشرفت خواهیم کرد.

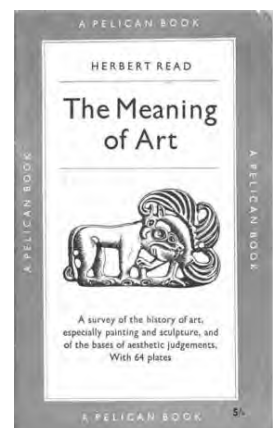
تصاویر پیچیده و پر جزئیاتی مانند نمونه‌های «سفیدبرفی» «برکرت» و «هایمن» می‌توانند نقش مهمی در برآوردن نیاز این تجربیات ایفا کنند. آن‌ها به جای عجیب و آرمانی نگاه داشتن و نشان ندادن، به تخیلات چهره می‌بخشند و با دادن صورت‌های واقعی به تخیلات ما، به ما نشان می‌دهند چگونه آن تخیلات از دنیای واقعی جدانشدنی هستند - آن‌ها واقعی و جدی هستند. با دیدن اژدهایان و جادوگران واقعی و آژاددهنده‌های مانند آن‌ها که «هایمن» ۱۱ از تخیلات نویسنده، «هاوارد پایل» ۱۲ در کتاب «لک‌لک شاه» ۱۳ نشان

می‌دهد. دیگر نمی‌توانیم اژدهایان و جادوگران را به عنوان تخیلاتی نوازشگر، چیزی که فقط سرگرمی است، نادیده بگیریم. تصویر واژگانی ما را مجبور می‌کند با ترسی حقیقی روبه‌رو شویم، ظرفیتی برای ویرانی وحشیگرانه‌ای که اژدهایان و جادوگران نشان می‌دهند. بازنمایی بسیار واقعی «هایمن» از سفیدبرفی و ملکه به ما می‌گوید که این پیکره‌های آرمانی شده جالب‌تر از آن هستند که فراموش شوند؛ همین چهره‌های انسان ما را وادار می‌کند تا با اشارات ضمنی این شخصیت‌ها به خاطر خود و به دلیل آشنایی مان با آن‌ها روبه‌رو شویم که با تخیلات رمزآلود و مبهم خودمان قادر نبودیم با آن‌ها مواجه شویم. چنین تصاویری به ما درباره‌ی چیزی می‌گویند که قرار است انسان باشد، و این چه دشوار و چه تجربه‌ی غنی است و با این کار، آن‌ها ما را مجبور می‌کنند درک کنیم چگونه داستان‌های پریان همراه این تصاویر خود دارای چنین بینشی هستند. این نمونه‌های مصور حقیقتاً رمز و راز کم‌تری نسبت به نمونه‌های تصویرگری نشده دارد، اما این فقط به آن دلیل است که آن‌ها به بینش بیش‌تری احتیاج دارند، زیرا ما را وادار می‌کنند که متن را عمیق‌تر و ظریف‌تر بخوانیم. از نظر «ایزر»، این تصاویر ذهنی غنی‌تر از تصاویری هستند که بیش‌تر ما از واژگان در ذهن داریم.

در حقیقت، رابطه‌ی واژگان و تصاویر همان‌گونه که در تمام کتاب‌های مصور خوب یافت می‌شود اهمیت خاصی در آموزش تبدیل کودکان به انسان‌های بالغ دارد. ویژگی نخستین و برجسته‌ی روایت داستان کتاب تصویری، آن است که از همان وقایع با استفاده از دو رسانه‌ی کاملاً متفاوت و بنابراین به دو شیوه‌ی کاملاً متفاوت سخن می‌گویند. با این کار، مرحله‌ای که انسان‌ها با



هربرت رید



کتاب‌ماه کودک و نوجوان
دی ۱۳۸۹

جهان آشنا می‌شوند بهتر از هر تجربه‌ی تخیلی دیگری انعکاس می‌یابد.

همان‌طور که پیش‌تر نشان دادم، روان‌شناسان شناختگر اعتقاد دارند که ما با استفاده از تجربیات گذشته به عنوان الگو یا طرح کلی تجربه‌ی تازه‌ای پشت سر می‌گذاریم؛ با قطعی کردن آن‌چه از پیش درباره‌ی چیزی جدید می‌دانیم، توجه خود را بر آن‌چه جدید است متمرکز می‌کنیم - و بنابراین بیش از گذشته می‌آموزیم.

این مانند چیزی است که پیازه «هماندی» می‌نامد - کاربرد آموخته‌های گذشته در عمل آموزش جدید. اطلاعاتی که نظریه‌پردازان به عنوان پیوند پیام‌ها میان آن‌چه از پیش می‌دانیم و به آن‌ها وابسته‌ایم و آن‌چه به عنوان «حشو و زواید» می‌آموزیم، امری بدیهی فرض می‌کنند، جنبه‌ای از پیام است که همیشه به یک شکل باقی می‌ماند. اگر زاویه را به عنوان الگوها یا قراردادهای به رسمیت بشناسیم، آن‌گاه زمینه‌ای برای فهم امر جدید خواهیم داشت و بر آن تمرکز خواهیم کرد.

به گمان «جرمی کمپبل»^{۱۴}، «این بدان معناست که برخی یکسانی‌ها در تغییر ادغام می‌شوند. تغییر، ماهیت آگاهی است. یک منبع پیام باید در تنوع دادن به پیام‌هایش آزاد باشد، تا مجموعه‌های متفاوتی از نمادها را ارسال کند. هیچ نهایی برای ارسال بارها و بارهای همان مجموعه وجود ندارد. اما حشو و زواید اطمینان می‌دهند که الگوی احتمالات در بین تمام پیام‌ها ثابت باقی می‌ماند. این چیزی است که دریافت‌کننده می‌تواند به آن وابسته باشد. میزانی از ثبات به مجموعه‌ای معرفی می‌شود که با طبیعت خود، نیاز به ثباتی جداگانه دارد تا ما را با چیزی غیرمنتظره غافل گیر کند.» (صفحه ۲۰۱).

این واژه‌ی آخر، «غیرمنتظره»، به ویژه جالب است، انتظار و غافل‌گیری ارتباطی مانند حشو و زواید و تغییر دارند، مانند طرح کلی و تجربه.

تجربی ندارد که منتقدین ادبی که خود را ملزم به این می‌دانند که خوانندگان چگونه واکنش نشان می‌دهند و ادبیات را درک می‌کنند، از «انتظارات»، بسیار صحبت می‌کنند. «لوویز ام. رزن بلت»^{۱۵} می‌گوید، هنگامی که کسی در حال خواندن است، «انتظارات خاصی را درباره‌ی طرز بیان، موضوع، نظرات، نوع متنی که در ابتدا می‌آید، شکل می‌دهد. هر جمله، هر عبارت، هر واژه، نشانه‌ی احتمالات خاصی خواهد بود و باقی را نقض خواهد کرد، بنابراین، دامنه‌ی انتظارات را محدود خواهد کرد.» (صفحه ۵۴). و «آیزر» می‌گوید: «در سرتاسر عمل خواندن تأثیر متقابل ممتدی میان انتظارات توصیف شده و خاطرات تغییر شکل یافته وجود دارد.» (صفحه ۸۳).

در کتاب‌های تصویری، تصاویر به عنوان طرحی کلی برای واژگان عمل می‌کنند و بالعکس. ما الگوی معمولی از انتظار داریم که به اطلاعات پر و بال می‌دهد، اما با یک تفاوت مهم: اطلاعات از دو منبع متفاوت و قطعی سرچشمه می‌گیرد. در نتیجه، ما به‌طور مداوم تغییرات ناگهانی تمرکز بر همان اطلاعات را از بصری به واژگانی، از علت و معلولی به فضای مربوط به اطلاعات و غیره تجربه می‌کنیم و بدین صورت ما دانش بسیار بیش‌تری از اطلاعاتی بسیار کم‌تر از آن‌چه دریافت می‌کنیم که می‌توانستیم از واژگان یا تصاویر به تنهایی، دریافت کنیم.

همان‌گونه که گفتیم، سیدبرفی «هایمن» به‌طور کلی پیچیده‌تر، دارای جزئیات بیش‌تر و آگاهی‌دهنده‌تر از داستانی است که «برادران گریم» یا تصاویر برکرت که بدون کلمات داستان می‌آیند، عرضه می‌دارند و کسب اطلاعات پیچیده‌ای که از ارتباط متن و تصاویری سر برمی‌آورد که آگاهی کم‌تری به ما می‌دهند، آسان است. به دیگر سخن، ترکیب واژگان و تصاویر شیوه‌ای آرمانی برای آموختن به روشی نسبتاً بدون دردسر است.

البته این امر می‌تواند به بهترین وجه برای کسانی اتفاق بیفتد که حشو و زواید متن و تصویر برایشان شناخته شده است: «یک مجموعه بدون ساختار، بدون زمینه‌کاری ندارد، این آزادی کامل است، اما مرز میان بی‌نظمی و آزادی قابل تشخیص نیست.» (کمپبل، صفحه ۲۶۳).

نتیجه روشن است: بدون دانش الگوها و قراردادهای، ابتدا براساس داستان‌هایی که با واژه تعریف شده است، سپس از تأثیر روایی تصاویر، و بالاخره براساس این‌که چگونه واژگان و تصاویر در کنار یکدیگر داستان را روایت می‌کنند، کودکان آزادی خواهند داشت که غیرقابل تشخیص از هرج و مرج است. با توانایی تخیل همه چیز، کودکان چیزی که بتوان با آن ارتباط برقرار کرد را متصور نمی‌شوند - آن‌ها درون زندان هوشیاری خود گیر می‌افتند. آموزش آگاهی درباره‌ی قراردادهای کودکان، آزاد ساختن آن‌هاست؛ این به آن‌ها اجازه می‌دهد در رابطه‌ای سهیم شوند که انسان‌ها با وجود شکاف عمیقی که فاصله‌ی آن‌ها را بیش‌تر می‌کند، با یکدیگر برقرار می‌کنند.

آگاهی از چستی داستان یا هنر حتی آزادی بزرگ‌تری در اختیار ما قرار می‌دهد - آزادی که تا انتهای معصومیت پیش می‌رود. چیزی که در نظر فردی بدیهی است همه چیز نیست اما صرفاً مجموعه‌ای از تجربیاتی است که در حقیقت می‌تواند با رغبت یا گاهی حتی به‌طرز وحشتناکی با مانع مواجه شود. به گمان «ادموند لیچ»^{۱۶}، «نباید از نظر دور داشت که چیزهایی که به‌طور معمول به عنوان «آثار هنری» ارزیابی می‌شوند تقریباً همیشه به‌طرز کاملاً انحصاری برای نمایشگاه و در زمینه‌های ممنوعه و به دلایل آیینی و در مکان‌هایی آیینی خلق شده‌اند. هنر به افکاری اشاره می‌کند که در آن زمان و مکان‌ها نباید مطرح شوند، به دیگر سخن، یک اثر هنری انتظارات ما را دنبال می‌کند اما کمی فراتر از آن‌چه ممنوعه و دور از انتظار است می‌رود.» (صفحه ۲۲۷).

به این شکل، آگاهی ما وسعت می‌یابد- یعنی باعث می‌شود بیش تر بینیم و از محدودیت‌های چیزی که دوست داریم باور کنیم آگاه شویم. «سوزان لانگر» ۱۷ به روشی دیگر به این مسئله اشاره می‌کند: «هنرهایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم- کتاب‌های تصویریمان، داستان‌ها و موسیقی که می‌شنویم- در واقع تجربه‌ی حسی ما را شکل می‌دهند.» (صفحه‌های ۷۱، ۷۲).

«هربرت رید» ۱۸ به روشی مشابه به این هنر اشاره می‌کند و با غافل‌گیر کردن ما چیزی فراتر از انتظارمان مطرح می‌کند:

«آن‌چه هنر می‌نامیم و بسیار شتاب‌زده مانند زینت تمدن با آن رفتار می‌کنیم، واقعاً فعالیت‌ی حیاتی است، نیروی احساساتی است که باید به شکل مداوم باران مرده‌ی موضوع را به تصاویر درخشان زندگی تبدیل کند.» ۱۹ (تصویر و تصور، صفحه ۱۴۰).

بنابراین، کتاب‌های تصویری موفق تمام آن‌چه هنر خود دارد عرضه می‌دارند: آگاهی بیش تر- یعنی فرصت بیش تری برای انسان بودن. این به آن معناست که معصومیت کم‌تر و خرد بیش تری داشته باشیم. هم‌چنین به این معنی است که احساس عینی بیش تری داشته باشیم و با جدیت بیش تری فکر کنیم. این‌که چگونه این کیفیات متناقض در هنر با هم جمع می‌شوند با هوشمندی توسط «پی. اس. راش فرث» ۲۰ در رمانی از او به نام «کودکستان» در تصویری در یک کتاب تصویری داستانی مطرح شده است: تصویرسازی که یک شخصیت در رمان برای داستان «هانس و گرتل» کشیده است. پسر کوچک و دختر کوچک تر دست در دست یکدیگر در حاشیه‌ی جنگلی به غایت تاریک که بالای سر آن‌ها سر به فلک کشیده ایستاده‌اند و لباس‌های رایج دهه‌ی ۱۹۳۰ بر تن دارند، دخترک شال ظریف بافته‌ای بر شانه انداخته. آن‌ها تقریباً تمام تصویر را پر کرده‌اند، و در مرکز صحنه ایستاده‌اند. دختر به روبه‌روی خود و داخل جنگل نگاه می‌کند و ظاهراً ترسیده است. پسر به بالا نگاه می‌کند، به راهی که آمده و به صورت هر کسی که به تصویر نگاه می‌کند. جزئیات به دقت مشاهده شده‌اند مانند نقاشی‌های عصر ویکتوریایی و رخسار بی‌پرده و باز پسر می‌تواند با روش پرداختن به جزئیات نشان داده شود که یک شخص فقط می‌تواند در صورتی در یک نقاشی، عکس یا صورت محبوب خود که عشق او را زنده می‌کند، پیدا کند.

رخسار بی‌پرده که آزادانه مشاهده می‌شود- و این مشاهده نه مالکیتی گنگ بلکه مشاهده‌ای آگاهانه است که به ما ظرافت و منحصر به فرد بودن و بنابراین ارزش



سوزان لانگر

چیزی که می‌بینیم را می‌آموزد.

پیوند تمایز عینی از هنر و شکنندگی عشق به ما بیش از آن‌چه با شما تاکنون سخن گفته‌ام درباره‌ی این‌که هنر کتاب تصویری چه چیزی برای کودکان به ارمغان می‌آورد، می‌آموزد. این آگاهی عینی است که بر مبنای درک عمیق قرار دارد و نخست به ما مجال شناخت جهان و سپس عشق ورزیدن به آن را می‌دهد.

پی‌نوشت:

شروع دوران رمانتیک در ادبیات انگلیسی کمک کردند. مهم‌ترین اثر او «پیش‌درآمد» است که شعری زندگی‌نامه‌وار از دوران جوانی او است.

- 11-Hyman
- 12-Howard pyle
- 13-King Stork
- 14-Jeremy Campbell
- 15-Louise M. Rosenblatt
- 16-Edmund Leach
- 17-Susanne Langer
- 18-Herbert Read
- 19-Icon and Idea
- 20-P. S. Rushforth

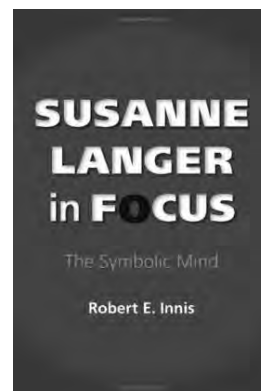
- 1-Evely Goldsmith
- 2-Research into Illus
- 3-Brian Alderson
- 4-Looking at Picture Books
- 5-Walter J. Ong
- 6- Maccann
- 7- Richard

۸- Trolls موجودات افسانه‌ای در اعتقادات مردم اسکاندیناوی

9- The Child's First Books

۱۰- Wordsworthian- ویلیام وردزورث (William words)

(worth) سراینده‌ی سبک رمانتیک انگلیسی (۱۷۷۰-۱۸۵۰ م) که به همراه ساموئل تیلر کاریج، با انتشار اثر «لیبریکال والد» در سال ۱۷۹۸ به



کتاب‌ماه کودک و نوجوان
دی ۱۳۸۹